

Aplicabilidade e contribuições das rubricas na avaliação da competência comunicativa em línguas: reflexões à luz da perspectiva crítica e emancipatória

IANDRA MARIA WEIRICH DA SILVA COELHO¹

<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v13i40.3539>

Resumo

Este artigo apresenta uma discussão sobre a importância do uso das rubricas como potenciais ferramentas para a avaliação do desenvolvimento da competência comunicativa em línguas adicionais. Os procedimentos metodológicos envolvem uma pesquisa bibliográfica e exploratória, de abordagem qualitativa e uso do método da análise de conteúdo, a fim de investigar as principais contribuições dessas ferramentas à luz da perspectiva teórica crítico-emancipatória. Os resultados dessa discussão ressaltam a rubrica como um instrumento dinâmico que pode auxiliar docentes e estudantes na identificação das aprendizagens e gerenciamento das informações, realização de *feedback* e autorregulação dos desempenhos alcançados, desenvolvimento da reflexão crítica e da autonomia em uma perspectiva democrática e emancipatória.

Palavras-chave: Ensino de línguas. Avaliação. Rubricas. Educação Crítica e Emancipatória.

Submetido em: 29/05/2021

Aprovado em: 26/07/2021

¹ Instituto Federal do Amazonas (IFAM), Manaus, Brasil; <http://orcid.org/0000-0003-3513-962X>; e-mail: iandrawcoelho@gmail.com.

Applicability and contributions of rubrics in the assessment of communicative competence in languages: reflections in the light of a critical and emancipatory perspective

Abstract

This article presents a discussion on the importance of using rubrics as potential tools for evaluating the development of communicative competence in additional languages. The methodological procedures involve a bibliographic and exploratory research, a qualitative approach and the use of the content analysis method, in order to investigate the main contributions of these tools, in the light of the critical-emancipatory theoretical perspective. The results of the discussion highlight the rubric as a dynamic instrument that can assist teachers and students in the identification of learners and information management, feedback and self-regulation of the performance achieved, development of critical reflection and autonomy from a democratic and emancipatory perspective.

Keywords: Language teaching. Assessment. Rubrics. Critical and Emancipatory Education.

Aplicabilidad y aportes de las rúbricas en la evaluación de la competencia comunicativa en idiomas: reflexiones desde una perspectiva crítica y emancipadora

Resumen

Este artículo presenta una discusión sobre la importancia de usar rúbricas como herramientas potenciales para evaluar el desarrollo de la competencia comunicativa en idiomas adicionales. Los procedimientos metodológicos involucran una investigación bibliográfica y exploratoria, con enfoque cualitativo y el uso del método de análisis de contenido, con el fin de indagar en los principales aportes de estas herramientas, a la luz de la perspectiva teórica crítico-emancipadora. Los resultados de esta discusión destacan la rúbrica como un instrumento dinámico que puede ayudar a profesores y estudiantes en la identificación de aprendizajes y manejo de la información, retroalimentando y autorregulando los desempeños logrados, desarrollando la reflexión crítica y la autonomía en una perspectiva democrática y emancipadora.

Palabras clave: Enseñanza de idiomas. Evaluación. Rúbricas. Educación Crítica y Emancipadora.

Considerações iniciais

Este artigo trata da avaliação da competência comunicativa em línguas adicionais, partindo do pressuposto de que essa prática “é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem e imprescindível na orientação das ações pedagógicas que visem à superação das dificuldades apresentadas pelos estudantes” (MIQUELANTE; PONTARA; CRISTOVÃO; SILVA 2017, p. 259).

Nesse contexto, a competência comunicativa é caracterizada “como meio de autoexpressão, livre, crítica e responsável [...]” (VALVERDE-BERROCOSO; FERNÁNDEZ-SÁNCHEZ; GARRIDO-ARROYO, 2015, p. 2) e a avaliação como um instrumento emancipador (SAUL, 2015), em uma perspectiva democrática, crítica e emancipatória, influenciada “por ideologias, conflitos e questões sociais” (LUCENA, 2004, p. 7).

A opção por uma avaliação crítica e emancipatória deve-se à tentativa de substituir uma ideologia de controle, que tem no ato avaliativo “a arma mais poderosa que os professores possuem para influenciar o modo em que os estudantes respondem às disciplinas e se comportam como alunos” (GIBBS, 2003, p. 61). Em substituição, busca-se uma prática “social voltada à formação e não à seletividade e ao controle dos alunos” (LUCENA, 2004, p. 10), com efetiva ênfase na autonomia, na corresponsabilidade e na (auto)avaliação.

Assim, considerando que a avaliação tem sido realizada constantemente de maneira controladora e com excessivo enfoque nos “resultados em uma perspectiva competitiva, individualista e burocratizadora” (VALVERDE-BERROCOSO; FERNÁNDEZ-SÁNCHEZ; GARRIDO-ARROYO, 2015, p. 3), justificam-se novas práticas avaliativas, menos tradicionalistas e rotineiras, que possam gerar aprendizagens significativas e contextualizadas, com foco na compreensão ao invés da memorização.

Entre os instrumentos que podem ser utilizados nessas práticas transformadoras, destaco a rubrica, uma das ferramentas mais usadas na atualidade para a avaliação (GARCÍA SANZ; BELMONTE ALMAGRO; GALIÁN NICOLÁS, 2017).

Nessa perspectiva, justifico a realização deste estudo sobre essa temática, devido à necessidade de utilizar novas ferramentas para avaliar as aprendizagens alcançadas pelos estudantes de línguas (VANDENBERG et al., 2010), coletar informações sobre a diversidade de competências a serem adquiridas na língua-

alvo (GARCÍA SANZ; BELMONTE ALMAGRO; GALIÁN NICOLÁS, 2017) e buscar formas de adaptação aos novos sistemas de avaliação de competências (HAMODI; LÓPEZ PASTOR; LÓPEZ PASTOR, 2015).

Somados a essas justificativas, ressalto os constantes desafios enfrentados pelos docentes para modificar os critérios e estratégias avaliativas (GESSA PERERA, 2011) e as dificuldades encontradas para executar o planejamento, desenvolvimento e avaliação das competências, principalmente, em contextos virtuais (BETANCUR AGUIRRE; TORRES DELGADO; BETANCUR CHICUÉ, 2016).

Tomando estas prerrogativas como eixo motivador para essa investigação – os constantes desafios enfrentados pelos docentes, a avaliação a partir da lógica das competências e a necessidade de novos instrumentos para auxiliar nesse processo – tenho como objetivo tratar da seguinte problemática: quais as contribuições das rubricas na avaliação da competência comunicativa, tendo como eixo teórico articulador, a perspectiva do ensino crítico e emancipatório?

A competência comunicativa e a avaliação na perspectiva crítica e emancipatória

A competência comunicativa é compreendida como um sistema integral que reúne conhecimentos, habilidades e atitudes dos aprendizes, expressas por meio de um conjunto de estratégias verbais e não verbais (CONSELHO DA EUROPA, 2001), que evidenciam a capacidade do aprendiz em comportar-se de maneira eficaz e adequada em diferentes comunidades de fala, considerando o contexto social, histórico e cultural.

Essa competência é “um fenômeno complexo, dinâmico e social” (SANT’ANA; MOURA; COSTA, 2014, p. 251) que envolve múltiplas e latentes dimensões cognitivas, afetivas e sociais, referentes às capacidades comunicativas, que são mediadas em diferentes cenários de uso da língua (pessoal, público, educativo e profissional) e situações de atuação linguística, por meio da produção, compreensão, interação e/ou mediação (MARTÍNEZ BÁZTAN, 2007).

Tendo em conta essa multiplicidade de aspectos, justificam-se novas práticas que possam contribuir para a avaliação dessa competência de maneira mais autônoma, democrática, interativa, crítica e reflexiva, com o intuito de romper com práticas avaliativas fundamentadas no tecnicismo pedagógico e na compreensão

da competência comunicativa baseada puramente em funções desempenhadas (CASCÃO, 2014) e na memorização de conteúdos.

Na direção contrária, enfatizo uma proposta em que a “visão de conteúdos a serem memorizados é substituída pela construção dinâmica e coletiva, o que certamente implica (re)pensar as práticas avaliativas no ensino de língua estrangeira” (MULIK; MORAES, 2013, p. 36), com foco no desenvolvimento da autonomia do estudante (FREIRE, 1997).

Dessa forma, proponho uma discussão, a partir de reflexões que permeiam a perspectiva crítica de ensino de línguas (PENNYCOOK, 1998; CARVALHO, 2015), com base em teorias consolidadas que evoluíram “para absorver matizes crítico-emancipatórias compreendendo o sujeito competente como autônomo, e em constante desenvolvimento” (SANT’ANA; MOURA; COSTA, 2014, p. 251).

À luz dessas teorias, tomo as rubricas como objeto de estudo, na tentativa de analisar suas contribuições para avaliar a competência comunicativa e auxiliar no desenvolvimento da formação integral de estudantes, oferecendo-lhes oportunidades de fomentar o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e reflexivo e da “emancipação [...] para a compreensão do mundo e para sua transformação” (DELUIZ, 2001, p. 23).

Nessa perspectiva, a avaliação pode ser utilizada como uma estratégia de produção do conhecimento. Quando revisada, a partir de uma estrutura metodológica e reflexiva adequada, pode constituir-se em intervenções pedagógicas que geram impactos positivos. Com isso, busca-se sensibilizar os estudantes para o enfrentamento dos desafios contemporâneos que envolvem, entre outros aspectos, a homogeneização, a banalização das questões sociais, a exclusão das diferenças e o silenciamento das desigualdades (FONTELLA SANTIAGO; FONSECA FALKEMBACH, 2010).

Tendo em vista a complexidade evidenciada, é necessário objetivar mudanças para a proposta convencional de avaliação da competência comunicativa, com o intuito de promover “a partir de e na sala de aula, a emancipação e a consciência crítica do professor e estudante [consolidando uma] interação permanente entre ação, reflexão e ação qualificada” (AGRAY VARGAS, 2007, p. 122-123).

Nesse cenário, a adoção do enfoque emancipatório pode ser “uma realidade em um processo de construção coletiva mediado pela negociação, pela

compreensão real das bases filosóficas e teóricas e pelo envolvimento total e permanente dos participantes" (AGRAY VARGAS, 2007, p. 122-123), em busca de resultados mais significativos e em detrimento de procedimentos avaliativos que frequentemente exploram a reprodução e memorização de conhecimentos declarativos (PÉREZ RENDÓN, 2014).

Aspectos metodológicos

Os procedimentos teórico-metodológicos deste estudo envolvem uma pesquisa de caráter bibliográfico e exploratório, por meio de busca, leitura e análise de artigos, levando em conta a abordagem, finalidade e procedimentos técnicos empregados (GIL, 2010).

Com o intuito de não compor uma análise meramente intuitiva, a respeito da temática abordada, a pesquisa, de abordagem qualitativa, utiliza a técnica da Análise de Conteúdo, nos moldes preconizados por Bardin (2011). Para tanto, foram seguidas três etapas: i) pré-análise (escolha dos documentos e organização do corpus de análise e formulação dos objetivos); ii) exploração do material (construção das operações de codificação, considerando os dados agregados em unidades de registros – parágrafos, frases e palavras – para a contagem e definição das categorias temáticas); e iii) tratamento dos resultados, por meio da inferência e interpretação (apresentação das informações oriundas da análise).

A amostra inclui artigos e estudos publicados em anais de eventos oriundos, principalmente, de duas bases de dados, Portal de Periódicos Capes e Google Acadêmico, com uso dos seguintes descritores de busca: rubrica AND ensino de línguas.

A eleição dos documentos não foi realizada de maneira arbitrária, mas pautada na pertinência e representatividade, com relação à problemática exposta. A amostra final foi composta por dez trabalhos (ARIAS; MATURANA; RESTREPO, 2012; SANTANA QUINTANA; VERA CAZORLA, 2013; PICÓN JÁCOME, 2013; CÁCERES-LORENZO; SANTANA ALVARADO, 2014; MOUNKORO; BUCHELI, 2014; PINEDA, 2014; VÁZQUEZ-CANO; MARTÍN-MONJE; FERNÁNDEZ-ÁLVAREZ, 2014; BARQUERO D'AVANZO; UREÑA SALAZAR, 2015; RUIZ-TERROBA; VÁZQUEZ-CANO; SEVILLANO-GARCÍA, 2017; BARRA; VELOSO; MALUENDA, 2018) selecionados a partir da qualidade e de três critérios de inclusão: a) faz referência à temática rubricas

(menção a aspectos, tais como conceitos, contribuições e potencialidades); b) contempla o processo de ensino e aprendizagem de línguas; e c) são publicados em português ou espanhol.

Durante a fase de exploração do material, foi realizada uma análise lexical com ênfase nas regularidades do estudo do vocabulário em questão. Essa etapa visou ampliar a confiabilidade dos resultados, tendo em vista que “as frequências permitem consolidar a aplicação de um tema ou locução, possibilitando situar no contexto as ideias trazidas pelas palavras” (MINAYO, 2014, p. 309).

Essa análise teve início “pela contagem das palavras, avançando sistematicamente na direção da identificação e dimensão do texto em estudo”. Trata-se da organização e classificação dos vocábulos significativos por meio de “uma análise controlada, eliminando os artigos, preposições e as palavras sem importância para o objetivo a que se propõe” (MINAYO, 2014, p. 309-310).

Essa etapa contou com auxílio do *software* Sphinx para organização do material, codificação dos dados e identificação da frequência de palavras, por meio da observação de diferentes elementos presentes no texto que influenciaram a criação das categorias, que consistiu “em descobrir os núcleos de sentido [...] cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado” (MINAYO, 2014, p. 316).

Dessa forma, concluída a leitura e a exploração do material, foram constituídas as unidades de registro e apresentadas em frases para efetivar a categorização progressiva (categorias iniciais, intermediárias e finais). No Quadro 1, apresento as categorias que resultaram do processo de codificação desse material. A partir de um agrupamento progressivo das categorias, emergiram (31) categorias iniciais, (19) intermediárias e (5) categorias finais.

Quadro 1 - Categorias iniciais, intermediárias e finais

Categorias iniciais	Categorias intermediárias	Categorias finais
Otimiza a (auto)avaliação e a avaliação em pares	(Auto)avaliação	Autonomia
Permite <i>insights</i> sobre as áreas que os estudantes devem focar sua atenção para melhoria do desempenho		
Permite o automonitoramento do aproveitamento	Automonitoramento	
Fomenta a autocorreção por meio do acompanhamento	Autocorreção	

Continua

Categorias iniciais	Categorias intermediárias	Categorias finais
Funciona como estratégia intrínseca de motivação	Motivação	
Apresenta-se como um instrumento confiável	Confiabilidade	Procedimentos sistemáticos
Aumenta a validade da avaliação	Validade	
Promove a democracia	Justiça	
Evidencia princípios de justiça na avaliação		
Qualifica com base em critérios específicos	Objetividade	Relevância do instrumento
Diminui a subjetividade na pontuação porque os critérios e o peso atribuído a cada escala estão claramente definidos desde o início		
Há maior probabilidade de obtenção de notas confiáveis quando os critérios são claros, pois diferentes avaliadores podem ser mais objetivos, evitando uma pontuação mais alta ou mais baixa		
Apresenta-se como uma ferramenta prática e formativa tanto para professores quanto para alunos	Praticidade	
Evidencia a praticidade e significância na aprendizagem		
Contempla fontes quantitativas e qualitativas		
Facilita a avaliação porque os critérios explícitos expressam os níveis mais altos esperados do desempenho dos alunos	Facilidade	
Processo de avaliação transparente porque apresenta explicitamente o que o professor espera	Transparência	
Permite esclarecer o que e como vai ser avaliado um trabalho		
Representa um guia para alunos e professores	Orientação	
Permite orientar o processo		
Destaca o valor formativo versus somativo		
Proporciona informações valiosas relacionadas às percepções dos estudantes como parte do processo de aprendizagem	Gerenciamento de informações	
Possibilita a observação de indicadores de produtividade e habilidades linguísticas, especialmente, em aspectos como a produção oral e escrita, gramática e léxico		
Compartilha com os alunos as possíveis melhorias		
Proporciona a compreensão das progressões sequenciais na aquisição da competência		

Continua

Conclusão

Categorias iniciais	Categorias intermediárias	Categorias finais
Economiza tempo de avaliação dos professores	Economia de tempo	
Fornecer <i>feedback</i> oportuno e significativo aos alunos	<i>Feedback</i>	
Permite avaliar o desempenho dos alunos	Avaliação do desempenho	
Permite um impacto positivo na aprendizagem ou efeito retroativo (<i>washback effect</i>)	Impacto	Impacto
Integra uma tarefa autêntica e sua escala de avaliação como um procedimento de avaliação alternativo, dentro de uma abordagem crítica	Reflexão crítica	Reflexão-negociação-conscientização
Fomenta a melhoria da consciência linguística dos estudantes	Consciência	

Fonte: A autora (2021)

Análise e discussão

Antes de iniciar a apresentação dos resultados, torna-se necessário elucidar o que se entende por rubrica. De acordo com Brookhart (2013 apud MENDONÇA; COELHO, 2018, p. 109), “uma rubrica é um conjunto coerente de critérios sobre o trabalho a ser realizado pelos estudantes que inclui descrições de níveis de desempenho (performance).”

Essa ferramenta apresenta critérios sobre o trabalho e a aprendizagem que os estudantes necessitam demonstrar, assim como descrições de níveis de desempenho para cada um dos critérios adotados, com base em escalas de comprovação que permitem identificar e refletir sobre os diferentes graus de aquisição ou desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes. São caracterizadas por Rodríguez Gómez e Ibarra Sáiz (2011, p. 71-72) como “ferramentas reais e tangíveis utilizadas pela pessoa que avalia para sistematizar suas avaliações sobre os diferentes aspectos”, sendo consideradas relevantes para a coleta e análise de dados.

A fim de ilustrar esse recurso na área de didática de línguas, destaco um exemplo de rubrica criada para avaliar a competência comunicativa em Língua Espanhola, por meio de uma atividade com vídeo (Quadro 2).

Quadro 2. Rubrica para avaliação da competência comunicativa oral (atividade com vídeo)

Crítérios	Excelente	Satisfatório	Precisa melhorar
Gramática	Utiliza com correção e sem erros, as estruturas gramaticais adequadas à tarefa e ao nível. Aventurando-se a utilizar estruturas não estudadas em sala.	Utiliza com suficiente correção as estruturas gramaticais adequadas para a tarefa e ao nível. Ainda que cometa erros, não afeta seriamente a comunicação.	Não utiliza com correção as estruturas gramaticais para a tarefa e o nível, tornando a compreensão difícil.
Vocabulário	Mostra um vocabulário variado e apropriado utilizado corretamente. Não acontecem repetições e poucas interferências do português.	Mostra suficiente controle do vocabulário necessário para o nível e a tarefa. Acontecem algumas repetições e interferências do português.	Mostra um vocabulário reduzido expressado por frases curtas e sem coesão. Acontecem muitas interferências do português e repetições de vocabulário.
Pronúncia	A pronúncia é clara mesmo se, por vezes, se notassem um sotaque brasileiro. Não há erros de pronúncia nas palavras de uso comum.	A pronúncia é, de um modo geral, inteligível para ser entendida, apesar do sotaque brasileiro evidente. Alguns erros em palavras de uso comum, mas que não impedem a comunicação.	A pronúncia não é clara fazendo a compreensão ser quase nula. Muitos erros, impedindo a comunicação em LE.
Fluência	Expressa-se com segurança razoável, com eficácia e sem ajuda, apesar de alguns problemas de formulação.	Expressa-se por meio de um discurso bastante fluido, ainda que com pausas e reformulações.	Expressa-se por meio de um discurso em ritmo lento com extensas pausas e sem autonomia.

Fonte: A autora (2021) adaptado de SOARES; COELHO (2019, p. 88-89).

Entre as características evidenciadas na rubrica do Quadro 2, destacam-se os critérios, níveis e descritores que se relacionam a cada critério dado e qualificam progressivamente as aprendizagens alcançadas e a competência a ser desenvolvida, com descrições ao longo de um *continuum* de qualidade. Dessa

forma, descreve-se cada ação esperada do estudante, com base no critério averiguado.

A partir do delineamento objetivo dos níveis, das dimensões e dos critérios de correção, os estudantes podem identificar sob quais parâmetros serão avaliados e, com isso, é possível reduzir a subjetividade na avaliação, promover maior responsabilidade do estudante e manter os resultados de aprendizagem que se esperam alcançar nos parâmetros estabelecidos.

Após concluir essa conceituação inicial e as principais características, passo a discutir as categorias criadas para esse estudo. A primeira delas, denominada “autonomia”, leva em conta a importância destacada na literatura de que o estudante participe, com a devida responsabilidade no ato avaliativo, pois é visto como um sujeito capaz de avaliar o seu próprio desempenho (PARRA PINEDA, 2013).

Nesse sentido, a rubrica atua como um instrumento capaz de proporcionar espaços de participação dos estudantes (PICÓN JÁCOME, 2013; PARRA PINEDA, 2013), um instrumento de orientação ou ferramenta pedagógica (RUIZ-TERROBA; VÁZQUEZ-CANO; SEVILLANO-GARCÍA, 2017) que permite a ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria, na identificação e na crítica aos diferentes usos da língua, além de oferecer *insights* sobre as áreas nas quais os estudantes devem centrar sua atenção para melhorar seu desempenho (BARRA; VELOSO; MALUENDA, 2018).

Trata-se de uma prática de compartilhamento das responsabilidades na avaliação, que oportuniza a (auto)avaliação das aprendizagens e o reconhecimento das dificuldades por todos os envolvidos no processo (professor e estudantes). Com isso, o estudante pode compreender e refletir sobre a ação em si, com informações qualitativas que permitem (re)direcionar seu processo e melhorias na aprendizagem, e o professor pode mediar, gerenciar as aprendizagens, identificar as principais dificuldades dos estudantes e tomar decisões a partir desses resultados.

Estudiosos afirmam que é possível otimizar a (auto)avaliação, o (auto)monitoramento e a (auto)correção com o uso das rubricas, imprimindo mais objetividade e significância ao ato avaliativo, a partir dos critérios adotados, da funcionalidade e da utilidade do formato da ferramenta (VÁZQUEZ-CANO; MARTÍN-MONJE; FERNÁNDEZ-ÁLVAREZ, 2014). Promover a participação e a colaboração

daqueles que vão ser avaliados no processo significa fortalecer o compromisso e a responsabilidade pelas avaliações, no que diz respeito à (auto)correção e ao (auto)monitoramento das aprendizagens (VÁZQUEZ-CANO; MARTÍN-MONJE; FERNÁNDEZ-ÁLVAREZ, 2014). Essa participação pode ocorrer de diferentes formas, como, por exemplo, por meio da elaboração conjunta dos critérios essenciais que vão ser utilizados para avaliar um determinado trabalho ou projeto (PICÓN JÁCOME, 2013).

A (auto)avaliação, compreendida à luz das práticas crítico-emancipatórias, implica uma (re)definição dos papéis dos agentes em sala de aula e o reconhecimento de suas próprias condições e limitações. Trata-se, portanto, de um exercício de reflexão fundamental, que visa formar estudantes

para afrontar democraticamente os conflitos, permitindo o desenvolvimento da individualidade e da capacidade crítica [...] fundamentada em uma pedagogia do diálogo, em clara oposição à pedagogia dominante, que se sustenta principalmente no monólogo do professor e o papel passivo e receptor do aluno (SICILIA, 2009, p. 190).

Nessa perspectiva, as rubricas podem contribuir para evidenciar novas práticas avaliativas pautadas nos resultados das aprendizagens e desempenhos, com efetiva participação e papel ativo dos estudantes. Essas práticas possibilitam um novo ecossistema, em que “todo processo de verificação, avaliação e tomada de decisão tenha por objetivo otimizar o processo de ensino-aprendizagem que se realiza, desde uma perspectiva humanizadora e não como mero fim avaliativo” (PÉREZ PUEYO; JULIÁN CLEMENTE; LÓPEZ PASTOR, 2009, p. 35).

A categoria seguinte, denominada “procedimentos sistemáticos”, inclui um conjunto de variáveis envolvidas na construção, aplicação e valoração das atividades. De acordo com Toffoli, Andrade, Bornia e Quevedo-Camargo (2016, p. 346), conceitos, tais como validade, confiabilidade e justiça, são considerados fundamentais nessa avaliação, pois “não se resumem apenas a princípios de medição; são valores sociais com significado [...]”.

Apesar de os autores tratarem desses conceitos no âmbito educacional das avaliações em larga escala, que são “elaboradas e aplicadas para um grande número de pessoas” e “possuem objetivos diferentes das avaliações aplicadas em sala de aula” (TOFFOLI; ANDRADE; BORNIA; QUEVEDO-CAMARGO, 2016, p. 346), as reflexões elucidam a relevância desses conceitos, já que a qualidade avaliativa da

competência comunicativa em línguas é comumente alcançada e descrita, em função desses aspectos e, portanto, também podem fazer referência à avaliação realizada em sala de aula.

De acordo com Álvarez Piñeiro (2007), a validade é o grau em que um teste mede realmente o que se pretende medir. Esse conceito tem sido definido "como uma característica ou qualidade de um teste, um critério para sua aceitabilidade" (SCARAMUCCI, 2011, p. 105) e é "tão central à avaliação que seria praticamente impossível pesquisá-la ou praticá-la sem considerá-lo" (SCARAMUCCI, 2011, p. 103), na avaliação do uso da língua(gem) em contextos sociais.

Um teste não pode ser válido sem antes ser confiável (consistente e estável), uma vez que para ser válido necessita avaliar com precisão e de forma consistente. Se uma prova é corrigida por dois corretores e as notas obtidas são completamente distintas (10 e 0), por exemplo, qual dos resultados devemos tomar como evidência daquilo que pretendemos avaliar? (SCARAMUCCI, 2011, p. 105).

Por outro lado, "o conceito de confiabilidade refere-se à consistência dos escores de avaliação. Isso significa que é esperado que um indivíduo alcance o mesmo resultado independentemente da ocasião em que este respondeu ao teste" (TOFFOLI; ANDRADE; BORNIA; QUEVEDO-CAMARGO, 2016, p. 348). Esse aspecto dimensiona, portanto, até que ponto os resultados de uma prova são consistentes e se os estudantes, ao serem avaliados no dia seguinte à prova, obteriam as mesmas notas (ÁLVAREZ PIÑEIRO, 2007).

Segundo Moskal e Leydens (2000 apud TOFFOLI; ANDRADE; BORNIA; QUEVEDO-CAMARGO, 2016, p. 348), "para garantir melhores índices de confiabilidade, geralmente são utilizados critérios de pontuação na forma de rubricas". Esses critérios são apresentados em formato de esquemas descritivos que são "desenvolvidos com a finalidade de detalhar como a pontuação deve ser atribuída, orientando as análises dos produtos ou processos elaborados pelos participantes da avaliação".

Por meio desses instrumentos é possível diminuir a subjetividade na avaliação, tendo em vista que a valoração é realizada a partir de escalas e critérios, descritos de maneira qualitativa, que guiam professores e alunos (SANTANA QUINTANA; VERA CAZORLA, 2013; BARQUERO D'AVANZO; UREÑA SALAZAR, 2015; RUIZ-TERROBA; VÁZQUEZ-CANO; SEVILLANO-GARCÍA, 2017). Tem por finalidade, portanto, alcançar

a confiabilidade e proporcionar melhorias no processo avaliativo (PINEDA, 2014; BARQUERO D'AVANZO; UREÑA SALAZAR, 2015; BARRA; VELOSO; MALUENDA, 2018).

Considerando que a avaliação da competência comunicativa demanda grande responsabilidade e ética, do ponto de vista linguístico e pragmático (ALARCÓN, 2007), reitera-se a importância de que tanto os sujeitos avaliados como os avaliadores levem em consideração as condições de confiabilidade e validade, aspectos também assumidos e definidos pelo Marco Comum Europeu de Referência para as línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001), documento base de orientação de programas de línguas, exames, manuais, orientações curriculares.

Outro conceito evidente nos textos refere-se ao uso da rubrica como potencial instrumento para fomentar processos democráticos e alusivos aos princípios de justiça na avaliação, dentro de um enfoque crítico de línguas (PICÓN JÁCOME, 2013). O processo é democrático porque envolve professores e estudantes na tomada de decisões e na avaliação, e é justo porque garante oportunidades iguais a todos os participantes.

Nessa perspectiva, as rubricas podem garantir, em grande medida, a promoção de práticas avaliativas justas, democráticas, válidas e transparentes, possibilitando impactos positivos e equitativos na avaliação (PICÓN JÁCOME, 2013).

A próxima categoria, denominada "relevância do instrumento", engloba os seguintes aspectos: objetividade, praticidade, facilidade, transparência, orientação, gerenciamento de informações, economia de tempo, *feedback* e avaliação do desempenho. Tais aspectos são mencionados entre as principais contribuições do uso da rubrica no processo de ensino, aprendizagem e avaliação de línguas, com base na amostra analisada.

De maneira geral, os resultados evidenciam diferentes contribuições, tais como a possibilidade de fomentar ambientes de aprendizagem mais flexíveis e desenvolver as "capacidades de autoaprendizagem, criatividade, autonomia, iniciativa e expressão multilíngue" (VALVERDE-BERROCOSO; FERNÁNDEZ-SÁNCHEZ; GARRIDO-ARROYO, 2015, p. 3), bem como proporcionar uma avaliação voltada para a "aprendizagem, com efetivo *feedback*, auto e heteroavaliada e formativa [...]" (VALVERDE-BERROCOSO; FERNÁNDEZ-SÁNCHEZ; GARRIDO-ARROYO, 2015, p. 3).

Entre os resultados, é possível identificar referências ao uso da rubrica para avaliação do desempenho do estudante. Trata-se de uma avaliação "que

pressupõe a demonstração direta da proficiência almejada ou das capacidades adquiridas, em vez de limitar-se a avaliar indiretamente essa proficiência através de instrumentos que focalizam itens isolados de gramática" (SCARAMUCCI, 2011, p. 107).

Para Scaramucci (2011), o conceito de desempenho é importante para a área de ensino de línguas, considerando que as avaliações de desempenho

contrapõem-se às de conhecimento, na medida em que, no primeiro caso, a proficiência é determinada com base no conhecimento sobre a língua sem a necessidade de prová-la em situações de uso, enquanto que, no segundo, é imprescindível a demonstração desses conhecimentos. Enquanto testes de conhecimento especificam, em termos exatos, os elementos que deverão fazer parte da proficiência, os testes de desempenho definem proficiência a partir do comportamento esperado em situações de uso. Isso quer dizer que testes de conhecimento focalizam a precisão da gramática e do vocabulário, ao passo que testes de desempenho levam em consideração o uso desses elementos dentro de uma atividade comunicativa e, portanto, consideram como critério "dizer a coisa certa na hora certa para a pessoa certa" (SCARAMUCCI, 2011, p. 107-108).

Vale ressaltar que esse desempenho "não se reduz aos resultados ou aos atos realizados, extrapolando o mero cumprimento de tarefas, operações ou atividades descritas, codificadas e prescritas" (EGRY; MARQUES; FONSECA, 2006, p. 238). A avaliação do desempenho auxilia na identificação do uso que o estudante faz da língua-alvo, em diferentes situações concretas, por meio da "articulação e mobilização das capacidades ou dos saberes em uso" (EGRY; MARQUES; FONSECA, 2006, p. 238).

A avaliação baseada em critérios de desempenho tem como intuito identificar o desempenho real dos estudantes com relação à competência comunicativa em um determinado momento. Um critério de desempenho é definido como o padrão ou a qualidade da execução de uma determinada competência e, portanto, deve ser objetivo e crítico a fim de garantir a confiabilidade e validade da proposta avaliativa (SEGURA CASTILLO, 2009, p. 22).

Isso requer, como premissa, o uso de instrumentos que possam refletir implícita ou explicitamente os critérios e indicadores de avaliação (GALLEGO; QUESADA; CUBERO, 2011), relativos à performance alcançada, em relação ao processo como um todo e aos artefatos que são gerados.

Com base nesses critérios, estudantes e professores podem obter sistematicamente informações sobre os objetos avaliados e as potencialidades individuais (SEGURA CASTILLO, 2009) que são valoradas por meio de escalas avaliativas, compostas por níveis progressivos de domínio ou especialização.

Vale enfatizar que tratar da competência comunicativa em línguas, assim como de outras competências, significa ir além da verificação dos desempenhos, devendo ser dada, portanto, devida atenção aos resultados de aprendizagem dos estudantes (BIGGS, 2003), que devem estar relacionados aos objetivos de aprendizagem, às competências a serem desenvolvidas e aos critérios de avaliação.

A verificação desses resultados pode ser realizada com o auxílio das rubricas, por meio da coleta e do gerenciamento dos dados, tendo como base critérios de avaliação e níveis de alcance, desde que sejam previamente conhecidos entre estudantes e professores (SANTANA QUINTANA; VERA CAZORLA, 2013; PINEDA, 2014; BARQUERO D'AVANZO; UREÑA SALAZAR, 2015; BARRA; VELOSO; MALUENDA, 2018).

Os resultados de aprendizagem vão indicar o que se espera que o estudante seja capaz de realizar em diferentes situações de uso da língua, ao concluir uma determinada etapa, disciplina, projeto ou módulo. Dessa forma, os resultados esperados no processo de ensino e aprendizagem podem ter suas justificativas e fundamento lógico no contexto das competências (PARICIO ROYO, 2010). Essa abordagem compreende identificar um conjunto de saberes, habilidades e atitudes que se espera que os estudantes desenvolvam ao concluir certas etapas (o que devem saber, devem entender e o que devem ser capazes de fazer e quão bem podem realizar essas ações, utilizando a língua-alvo).

A ênfase nesses resultados visa tornar o estudante mais competente (KENNEDY, 2007; PARICIO ROYO, 2010) para utilizar a língua em diferentes contextos. Dessa forma, será necessário o estudante demonstrar que alcançou os resultados de aprendizagem previstos, mediante diferentes atividades avaliativas (PARICIO ROYO, 2010). Essas atividades podem ser realizadas por meio de projetos, estudos de casos, solução de problemas, entre outras, que tratem de temas transversais (saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho, justiça social, valores, diversidade, cidadania, igualdades).

Essa proposta visa fomentar uma nova ecologia de aprendizagem de línguas, a partir da (re)construção de significados e preparação do estudante para agir no mundo globalizado, por meio da contextualização dos conhecimentos e da formação para a cidadania. Para tanto, reitero a importância de potencializar uma perspectiva linguística/educacional para o ensino de línguas, embasada na criticidade, na autonomia e corresponsabilidade dos estudantes.

Considerando que a proposta para avaliar nesse formato é desafiadora e destaco as rubricas como instrumentos que podem auxiliar na composição dos critérios, descrição qualitativa desses critérios e indicação dos níveis de exigência para o alcance dos resultados esperados, que marcam a referência do tipo de qualidade que se exige para atingir determinado desempenho integral e formativo.

A partir desse contexto, fundamentado pela perspectiva crítica e emancipatória e sintonizada com os desafios da sociedade contemporânea, a competência comunicativa é tomada como um processo, e não como um estado (CASCÃO, 2014), que pode ser desenvolvido por meio de um ecossistema pautado nos resultados de aprendizagem e avaliado em “uma perspectiva de desenvolvimento potencialmente infinita” (PARICIO ROYO, 2010, p. 16).

Tendo em vista que uma disciplina ou módulo “desenvolve apenas uma parte dos recursos necessários para a formação da competência” (PARICIO ROYO, 2010, p. 16), é preciso compreender que essa “competência, por si só, não é algo observável (e portanto avaliável)”, já que se apresenta “em um grau potencial de desenvolvimento” (PARICIO ROYO, 2010, p. 16).

Dessa forma, primeiramente identificam-se as competências básicas a serem adquiridas e desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem de línguas, incluindo saberes, habilidades e atitudes (COELHO, 2020) e, de maneira integrada, listam-se os resultados de aprendizagem esperados para diferentes etapas.

Esses resultados podem ser avaliados por meio de diferentes artefatos, entre eles a rubrica, que vai estabelecer especificamente o que o estudante deve demonstrar saber fazer ao final de um determinado período que se consolida, auxiliando professores e estudantes na identificação e reconhecimento do desempenho alcançado em um determinado contexto específico e condições determinadas.

Vale ressaltar que esse processo dinâmico vai além da compreensão da competência comunicativa como “a detenção de um conjunto de

conhecimentos, capacidades e atitudes", pois leva em conta a "mobilização adequada e em contexto desses saberes" (LE BOTERF, 1995 apud ANDRÉ; RODRIGUES, 2019, p. 59). Sendo assim,

a competência é mais do que um conjunto de saberes teóricos, operativos e atitudinais, é a sua utilização de forma contextualizada, o que resulta na construção do conhecimento, sua complexificação e (re)estruturação dos saberes iniciais com a ação e seus resultados (LE BOTERF, 1995 apud ANDRÉ; RODRIGUES, 2019, p. 59).

Nesse sentido, objetiva-se utilizar a rubrica para auxiliar na avaliação e no acompanhamento dos resultados de aprendizagem na língua, com foco no estágio ou no *continuum* de desenvolvimento da competência comunicativa, que integra um conjunto de habilidades linguísticas e pragmáticas. "O que se pretende avaliar, nesse caso, é a capacidade do avaliando de agir no mundo através da linguagem, num ato que, embora conjunto, exige a coordenação de ações individuais" (CLARK, 2002 apud SCARAMUCCI, 2011, p. 107).

Para tanto, é necessário dar oportunidades, ainda que simuladas, de situações comunicativas em que os estudantes possam demonstrar os desempenhos alcançados em determinados contextos, com base nos resultados de aprendizagem que se esperam.

A próxima categoria, denominada "impacto", foi criada considerando a relevância do "efeito retroativo/impacto das avaliações no ensino/ aprendizagem" (SCARAMUCCI, 2011, p. 104). Essa categoria exige uma reflexão sobre "quanto tal impacto pode servir de guia para a instrução em sala de aula".

De acordo com Scaramucci (2004, p. 203), no âmbito educativo, especialmente, no cenário internacional, tem sido estudado "o impacto ou influência que exames ou testes e avaliação em geral exercem potencialmente nos processos educacionais, seus participantes e produtos do ensino e aprendizagem". Esse impacto "tem sido identificado na literatura como efeito retroativo".

Para a autora, considerações a respeito dos

impactos sociais, éticos e políticos da avaliação fazem parte de uma tendência recente dessa pesquisa em contextos de ensino/aprendizagem de línguas, que reconhece o poder exercido pela avaliação nos participantes e sociedade em geral (SCARAMUCCI, 2004, p. 204).

Dessa forma, “entender melhor o conceito de efeito retroativo pressupõe compreender os mecanismos operantes na relação entre ensino/aprendizagem e avaliação” (SCARAMUCCI, 2004, p. 204). É, portanto, relevante analisar de que forma os estudantes aprendem por meio da avaliação, qual a influência do processo avaliativo nas aprendizagens, como se realizam a análise e a compreensão dos dados provenientes da avaliação, como se identifica o estágio ou o *continuum* de desenvolvimento das competências que estão sendo adquiridas no processo.

Além desses aspectos, é relevante também analisar os possíveis impactos do uso da rubrica para melhoria na avaliação do ensino de línguas, processo esse que envolve a análise dos resultados de aprendizagem adquiridos e as práticas de sala de aula. A rubrica apresenta-se como um instrumento relevante, nesse contexto, capaz de proporcionar informações valiosas a respeito do *continuum* de aprendizagem, de forma sistematizada, por meio dos critérios adotados, promovendo impactos positivos na aprendizagem ou efeito retroativo (PICÓN JÁCOME, 2013).

Os textos também evidenciaram o potencial reflexivo da rubrica, representado neste artigo pela categoria “reflexão-negociação-conscientização”. Essa categoria engloba um conjunto de aspectos constitutivos do processo de ensino, aprendizagem e, especialmente, avaliação, fundamentado na reflexão sobre os interesses e dificuldades dos estudantes, suas crenças, sucessos, fracassos e a percepção, com relação ao processo de ensino e aprendizagem da língua.

Essa perspectiva leva em conta o fato de que o desenvolvimento da competência comunicativa deve estar integrado a uma formação cidadã, fundamentada na criticidade, reflexão, negociação e conscientização do efetivo papel que os sujeitos desempenham na sociedade, tanto local, como global.

Os aspectos evidenciados nos textos sobre a rubrica ressaltam a importância da reflexão sobre as aprendizagens e a necessidade de desenvolvimento de uma consciência crítica acerca da própria identidade. O uso desse instrumento, em conjunto com novas práticas avaliativas, pode potencializar maior engajamento dos estudantes e novos processos de autorregulação, na medida em que assumem uma postura crítica, em relação à avaliação do próprio progresso.

Ao considerar a avaliação como um estímulo significativo para esse progresso da aprendizagem, destaco o importante papel das rubricas, em uma perspectiva crítica e emancipadora, sustentada pelo conhecimento da realidade e reflexão que fortalecem práticas de ensino e aprendizagem de línguas, a favor da emancipação dos estudantes.

Ao tomar como parâmetro a filosofia crítico-emancipatória, leva-se em conta dois conceitos fundamentais, a autonomia e a responsabilidade, "possíveis somente por meio da autorreflexão". Assim, considerando que a comunicação é uma atividade subjetiva, complexa e imprecisa, o processo de avaliação se dá no estabelecimento de critérios que qualificam progressivamente a aprendizagem e a competência avaliadas, desde um nível iniciante a um nível mais avançado (GATICA-LARA; URIBARREN-BERRUETA, 2013), em um processo em que tanto os professores como estudantes têm por objetivo, desenvolver a "construção do juízo crítico" (AGRAY VARGAS, 2007, p. 119).

Nesse contexto, o processo avaliativo, particularmente, de autorreflexão e autorregulação das aprendizagens, permite ao estudante emitir juízos sobre suas aprendizagens, com base em critérios pré-definidos e qualificados.

Uma avaliação que se propõe crítica e emancipatória está pautada no questionamento e na modificação das práticas e atitudes. Essa avaliação possibilita a emancipação do estudante no processo aprendizagem e na possibilidade de transformação social, em que os papéis de avaliador e avaliado ocorrem simultaneamente.

Propor o uso da rubrica, na perspectiva do ensino crítico e emancipatório, significa (re)pensar a construção de práticas avaliativas que integram a ação, o protagonismo, a (auto)avaliação, a corresponsabilidade, a negociação e a conscientização. Essa prática avaliativa que se propõe nessa discussão envolve a "autonomia e a responsabilidade, possíveis somente pela autorreflexão" (AGRAY VARGAS, 2007, p. 117).

Essa prática envolve a participação de docentes e alunos nos diferentes aspectos da construção, implementação e avaliação, o reconhecimento da avaliação como aspecto integral do processo, assumida de maneira responsável e autônoma por todos os participantes do ato educativo, a promoção da consciência e julgamento crítico, a transformação da consciência, por meio de

linguagem, entre outros aspectos que visam à melhoria das práticas avaliativas na área do ensino de línguas (AGRAY VARGAS, 2007).

Vale ressaltar ainda que, apesar das contribuições evidenciadas, a literatura também faz menção a algumas limitações das rubricas, contudo, esse critério não fez parte dessa análise, sendo uma importante temática para investigações futuras, a fim de constatar sua efetividade “de maneira que se convertam em autênticos motores de aprendizagem e não em meros experimentos de novas formas de calcular as qualificações” (CARRIZOSA PRIETO; GALLARDO BALLESTERO, 2011, p. 10).

À guisa de conclusão

A discussão neste artigo evidenciou o papel democrático, reflexivo e construtivo das rubricas para avaliar e “desenvolver a competência comunicativa” (ARIAS; MATURANA; RESTREPO, 2012, p. 120). Seu uso pode potencializar uma atividade avaliativa autônoma, crítica, autorreguladora e emancipatória.

Entre as principais contribuições, destaca-se seu papel para possibilitar “procedimentos justos - isto é, equitativos, válidos, transparentes, formativos e enquadrados em processos democráticos” (PICÓN JÁCOME, 2013, p. 88) e fomentar a confiabilidade (ARIAS; MATURANA; RESTREPO, 2012; PICÓN JÁCOME, 2013; PINEDA, 2014), a partir de práticas rigorosas que favorecem sistematicamente diferentes tipos de avaliação (ARIAS; MATURANA; RESTREPO, 2012) de forma justa (PINEDA, 2014).

A discussão pautada em busca da implementação de ações transformadoras na avaliação da competência comunicativa evidenciou a necessidade de colocarmos em prática um processo contínuo de compreensão, aplicação e reflexão sobre as reais contribuições das rubricas, visando inovar a avaliação de línguas atual e futura e consolidar uma perspectiva múltipla e integral de formação discente, pautada na autonomia e corresponsabilidade do aprendiz e tendo a linguagem como instrumento de formação e mudança social.

Isso implica o “enquadramento de investigação contínua, de forma que o professor possa sentir-se confiante no momento de criação, adaptação e aplicação, devendo os resultados de sua aplicação retroalimentar o processo de ensino e aprendizagem” (MENDONÇA; COELHO, 2018, p. 122).

A partir dos resultados deste estudo, é significativa a realização de pesquisas futuras, que possam envolver a criação, aplicação e análise das contribuições das rubricas em diferentes contextos de aprendizagem. Para tanto, entre as recomendações para novas pesquisas, ressalto a investigação das rubricas como estratégia para potencializar as aprendizagens na língua-alvo referente às práticas docentes sobre a avaliação da competência comunicativa com uso dessas ferramentas, no cenário brasileiro.

Referências

- AGRAY VARGAS, N. Currículo emancipatorio y enseñanza de lenguas extranjeras, ¿ficción o realidad?. *Education and Learning Research Journal*, [S. l.], n. 1, p. 115-124, 2007. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/250981>. Acesso em: 12 mar. 2021.
- ALARCÓN, C. Evaluar la expresión oral: propuesta contra los viejos inconvenientes. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ASOCIACIÓN DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA, 17., 2007, Logroño. *Trabalhos apresentados [...]*. Logroño: [S. l.], 2007. p. 191-204. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2416810>. Acesso em: 15 maio 2021.
- ÁLVAREZ PIÑEIRO, M. La evaluación de las destrezas orales. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ASOCIACIÓN DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA, 17., 2007, Logroño. *Trabalhos apresentados [...]*. Logroño: [S. l.], 2007. p. 251-264. Disponível em: dialnet-LaEvaluacionDeLasDestrezasOrales-2437107.pdf. Acesso em: 12 maio 2020.
- ANDRÉ, A. R. D.; RODRIGUES, A. C. Competência: conceito, evolução e desenvolvimento. In: COELHO, I. M. W. da S. (org.). *Competências no ensino-aprendizagem de línguas: pressupostos, práticas e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 43-66.
- ARIAS, C. I.; MATURANA, L.; RESTREPO, M. I. Evaluación de los aprendizajes en lenguas extranjeras: hacia prácticas justas y democráticas. *Lenguaje*, Cali, Colômbia, v. 40, n. 1, p. 99-126, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v40n1/v40n1a05.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- BARRA, E.; VELOSO, S.; MALUENDA, L. Integrating assessment in a clil-based approach for second-year university students. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, Bogotá, v. 20, n. 2, p. 111-126, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15446/profile.v20n2.66515>. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/66515>. Acesso em: 10 maio 2021.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARQUERO D'AVANZO, M.; UREÑA SALAZAR, E. Rúbricas para evaluar la competencia oral en un segundo idioma: un estudio de caso. *InterSedes*, [S. l.], v. 16, n. 34, p. 1-22, 2015. DOI: 10.15517/ISUCR.V16I34.22570. Disponível em: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/intersedes/article/view/22570>. Acesso em: 15 mar. 2021.
- BETANCUR AGUIRRE, J.; TORRES DELGADO, J.; BETANCUR CHICUÉ, V. Concepciones de los docentes sobre competencias y su evaluación en ambientes virtuales de aprendizaje: un caso en educación superior. In: ROIG-VILA, R. (org.). *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Barcelona: Octaedro, 2016. p. 121-134.

BIGGS, J. *Calidad del aprendizaje universitario: cómo aprenden los estudiantes*. Madrid: Narcea, 2003.

CÁCERES-LORENZO, M. T.; SANTANA ALVARADO, Y. La rúbrica de un taller de escritura para enseñar a sinohablantes en el contexto universitario europeo: estudio de caso. *Porta Linguarum*, [S. l.], v. 21, p. 227-244, 2014.

CARRIZOSA PRIETO, E.; GALLARDO BALLESTERO, J. I. Rúbricas para la orientación y evaluación del aprendizaje en entornos virtuales. In: JORNADAS SOBRE DOCENCIA DEL DERECHO Y TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN, 2., 2011, Barcelona. *Trabalhos apresentados [...]*. Barcelona: [s. n.], 2011. p. 1-12. Disponível em: https://www.uoc.edu/pdf/symposia/dret_tic2011/pdf/4.carrizosa_prieto_esther_gallardo_ballesterio_jose.pdf. Acesso em: 10 abr. 2021.

CARVALHO, J. S. *Educação cidadã a distância: uma perspectiva emancipatória a partir de Paulo Freire*. Orientador: Moacir Gadotti. 2015. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CASCÃO, F. *Gestão de competências, do conhecimento e do talento: o estado da teoria e as melhores práticas na gestão de pessoas*. Lisboa: Edições Sílabo, 2014.

COELHO, I. M. W. S. As competências básicas no processo de ensino e aprendizagem de línguas: um estudo pautado no domínio comunicativo-digital. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, SP, v. 14, p. 1-18, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271992820>. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2820>. Acesso em: 20 mar. 2021.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Asa Editores, 2001. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 12-25, 2001. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/572>. Acesso em: 21 jul. 2020.

EGRY, E. Y.; MARQUES, C. M. S.; FONSECA, R. M. G. S. A avaliação de competências na perspectiva crítico-emancipatória. *Ciência, Cuidado e Saúde*, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 236-242, 2006. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/5087/3299>. Acesso em: 1 mar. 2021.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Cortez, 1997.

GALLEGO, B.; QUESADA, V.; CUBERO, J. Medios, técnicas e instrumentos de evaluación. In: RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; IBARRA SÁIZ, M. S. (org.). *e-Evaluación*

orientada al e-aprendizaje estratégico en educación superior. Madri: Narcea, 2011.

GARCÍA SANZ, M.; BELMONTE ALMAGRO, M.; GALIÁN NICOLÁS, B. OPINIÓN DEL ALUMNADO SOBRE EL EMPLEO DE RÚBRICAS EN LA UNIVERSIDAD. *ESTUDIOS PEDAGÓGICOS*, VALDIVIA, CHILE, V. 53, N. 2, P. 93-113, 2017. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://SCIELO.CONICYT.CL/PDF/ESTPED/V43N2/ART05.PDF](https://scielo.conicyt.cl/pdf/ESTPED/V43N2/ART05.PDF). ACESSO EM: 15 ABR. 2020.

GATICA-LARA, F.; URIBARREN-BERRUETA, T. N. J. ¿Cómo elaborar una rúbrica?. *Investigación en Educación Médica*, Ciudad de México, v. 2, n. 5, p. 61-65, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733230010.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

GESSA PERERA, A. La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje: análisis y reflexión en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, Madri, n. 354, p. 749-764, 2011. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_30.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

GIBBS, G. Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje. In: BROWN, S.; GLASNER, A. (org.). *Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques*. Madri: Narcea, 2003. p. 61-75.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HAMODI, C.; LÓPEZ PASTOR, V. M.; LÓPEZ PASTOR, A. T. Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, Cidade do México, v. 37, n. 147, p. 146-161, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n147/v37n147a9.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

KENNEDY, D. *Redactar y utilizar resultados de aprendizaje: um manual práctico*. Cork, Irlanda: University College Cork, 2007. Disponível em: http://docencia.udec.cl/unidd/images/stories/contenido/material_apoyo/new_resultados_de_aprendizaje_01_dkennedy.pdf. Acesso em: 4 jul. 2020.

LUCENA, M. I. P. Avaliação no ensino de línguas e contemporaneidade: em busca de uma re-significação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 7., 2004, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: ALAB, 2004. p. 1-14. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CBLA_VII/pdf/051_lucena.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021.

MARTÍNEZ BÁZTAN, A. Consideraciones sobre la evaluación de la lengua de personas inmigradas adultas y adolescentes. *Linred: Lingüística en la Red*, [S. l.], p. 1-14, 2007. Disponível em: http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico1_articulo1.pdf. Acesso em: 11 mar. 2020.

MENDONÇA, A. P.; COELHO, I. M. W. S. Rubricas e suas contribuições para a avaliação de desempenho de estudantes. In: SOUZA, A. C. R. de; COELHO, I. M. W. da S.; CABRAL NETO, J. dos S.; AZEVEDO, R. O. M. (org.). *Formação de professores e*

estratégias de ensino: perspectivas teórico-práticas. Curitiba: Appris, 2018. p. 109-123.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

MIQUELANTE, M. A.; PONTARA, C. L.; CRISTOVÃO, V. L. L.; SILVA, R. O. da. As modalidades da avaliação e as etapas da sequência didática: articulações possíveis. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 56, n. 1, p. 259-299, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/010318135060199881>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132017000100259&script=sci_arttext. Acesso em: 27 mar. 2021.

MOUNKORO, I.; BUCHELI, M. G. V. Validación de contenido de una rúbrica para evaluar la competencia oral de una lengua extranjera desde la socioformación. *Revista de Investigación Apuntes Universitarios*, [S. l.], v. 9, n. 3, 2019. DOI: <https://doi.org/10.17162/au.v9i3.378>. Disponível em: <https://apuntesuniversitarios.upeu.edu.pe/index.php/revapuntes/article/view/37>. Acesso em: 7 maio 2021.

MULIK, K. B.; MORAES, K. A. R. F. C. (Re)pensando a avaliação no ensino de língua estrangeira na perspectiva do letramento crítico. *Revista Versalete*, Curitiba, v. 1, 2013. Disponível em: <http://www.revistaversalete.ufpr.br/edicoes/vol1-00/Texto3KatiaKarina.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2021.

PARICIO ROYO, J. *Un modelo de guía docente desde los resultados de aprendizaje y su evaluación*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza, 2010. Disponível em: https://ice.unizar.es/sites/ice.unizar.es/files/users/leteo/publicaciones/modelo_guia_docente.pdf. Acesso em: 27 mar. 2021.

PARRA PINEDA, D. M. *Técnicas e instrumentos de evaluación del aprendizaje*. Medellin: Servicio Nacional de Aprendizaje Regional Antioquia, 2013.

PÉREZ PUEYO, Á.; JULIÁN CLEMENTE, J. A.; LÓPEZ PASTOR, V. M. Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). In: LÓPEZ PASTOR, V. M. (org.). *Evaluación formativa y compartida en educación superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madri: Narcea, 2009. p. 19-44.

PÉREZ RENDÓN, M. M. Evaluación de competencias mediante portafolios. *Perspectiva Educacional*, Vina del Mar, Chile, v. 53, n. 1, p.19-35, 2014. Disponível em: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/213>. Acesso em: 15 set. 2020.

PICÓN JÁCOME, É. La rúbrica y la justicia en la evaluación. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, [S. l.], v. 18, n. 3, p. 79-94, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v18n3/v18n3a6.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

PINEDA, D. THE FEASIBILITY OF ASSESSING TEENAGERS' ORAL ENGLISH LANGUAGE PERFORMANCE WITH A RUBRIC. *PROFILE: ISSUES IN TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT*, BOGOTÁ, V. 16, N. 1, P. 181-198, 2014. DISPONÍVEL EM: [HTTP://WWW.SCIELO.ORG.CO/PDF/PRF/V16N1/V16N1A13.PDF](http://www.scielo.org.co/pdf/prf/V16N1/V16N1A13.PDF). ACESSO EM: 12 MAIO 2021.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e Perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 21-46.

SANTANA QUINTANA, M. C.; VERA CAZORLA, M. J. La utilización de rúbricas para la evaluación del trabajo colaborativo del alumnado en las wikis. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, [S. l.], v. 8, p. 120-128, 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4778378>. Acesso em: 15 mar. 2021.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; IBARRA SÁIZ, M. S. (org.). *e-Evaluación orientada al e-aprendizaje estratégico en educación superior*. Madri: Narcea, 2011.

RUIZ-TERROBA, R.; VÁZQUEZ-CANO, E.; SEVILLANO-GARCÍA, M. L. La rúbrica de evaluación de la competencia en expresión escrita: percepción del alumnado sobre su funcionalidad. *Ocnos: Revista De Estudios Sobre Lectura*, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 107-110, 2017. Disponível em: https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2017.16.2.1349. Acesso em: 15 mar. 2021.

SANT'ANA, J. S.; MOURA, G. A.; COSTA C. M. No rastro das competências: evolução de um construto teórico. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (org.). *Competências de aprendizes e professores de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 249-265.

FONTELLA SANTIAGO, A. R.; FONSECA FALKEMBACH, E. M. Sistematización y evaluación: dispositivos pedagógicos de la educación popular. *Tendências e Retos*, [S. l.], n. 15, p. 109-120, 2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4929271>. Acesso em: 10 maio 2021.

SAUL, A. M. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508143035>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3nMScNcg4HFXrrMTTsGtc/?lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2021.

SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 43, n. 2, p. 203-226, 2004. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639395>. Acesso em: 15 mar. 2021.

SCARAMUCCI, M. V. R. Validade e consequências sociais das avaliações em contexto de ensino de línguas. *Lingvarvm Arena*, Porto, v. 2, p. 103-120, 2011.

Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9836.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.

SEGURA CASTILLO, M. A. La evaluación de los aprendizajes basada en competencias. *Actualidades Investigativas en Educación*, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 1-25, 2009.

SICILIA, Á. Una experiencia basada en la autocalificación del estudiante. In: LÓPEZ PASTOR, V. M. (org.) *Evaluación formativa y compartida en educación superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madri: Narcea, 2009. p. 190-196.

SOARES, F. A.; COELHO, I. M. W. S. A construção de rubricas para a avaliação da competência comunicativa oral na língua espanhola. In: COELHO, I. M. W. S.; CABRAL, C. C. A.; PONCIANO, N. P. (org.). *Perspectivas metodológicas para sala de aula*. Curitiba: Appris, 2019. p. 79-92.

TOFFOLI, S. F. L.; ANDRADE, D. F.; BORNIA, A. C.; QUEVEDO-CAMARGO, G. Avaliação com itens abertos: validade, confiabilidade, comparabilidade e justiça. *Educação em Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 343-358, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v42n2/1517-9702-ep-42-2-0343.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

VALVERDE-BERROCOSO, J.; FERNÁNDEZ-SÁNCHEZ, M. R.; GARRIDO-ARROYO, M. del C. El pensamiento computacional y las nuevas ecologías del aprendizaje. *RED: Revista de Educación a Distancia*, [S. l.], v. 46, n. 3, p. 1-18, 2015. Disponível em: um.es/ead/red/46/valverde_et_al.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

VÁZQUEZ-CANO, E.; MARTÍN-MONJE, E.; FERNÁNDEZ-ÁLVAREZ, M. El rol de las e-rúbricas en la evaluación de materiales digitales para la enseñanza de lenguas en entornos virtuales de aprendizaje. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, Valência, v. 12, n. 1, p. 135-157, 2014. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2014.6414>. Disponível em: <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6414>. Acesso em: 10 maio 2021.